

Riemenschneider, Rainer

"Dem Belieben von Mordbuben ausgeliefert". Die Französische Revolution in deutschen Schulgeschichtsbüchern von 1871 bis 1945

Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Weinheim; Basel : Beltz 1989, S. 391-409. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 24)



Quellenangabe/ Reference:

Riemenschneider, Rainer: "Dem Belieben von Mordbuben ausgeliefert". Die Französische Revolution in deutschen Schulgeschichtsbüchern von 1871 bis 1945 - In: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Weinheim ; Basel : Beltz 1989, S. 391-409 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-220190 - DOI: 10.25656/01:22019

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-220190>

<https://doi.org/10.25656/01:22019>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

24. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

24. Beiheft

Französische Revolution und Pädagogik der Moderne

Aufklärung, Revolution und Menschenbildung
im Übergang vom Ancien Régime
zur bürgerlichen Gesellschaft

Herausgegeben von
Ulrich Herrmann und Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1989

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Französische Revolution und Pädagogik der Moderne :

Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang
vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft / hrsg. von
Ulrich Herrmann u. Jürgen Oelkers. – Weinheim ; Basel :
Beltz, 1989

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 24)

ISBN 3-407-41124-3

NE: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1989 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41124 3

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 9

I. Grundlagen

ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS
Pädagogisierung der Politik und Politisierung der Pädagogik – Zur
Konstituierung des pädagogisch-politischen Diskurses der modernen
Pädagogik 15

JÜRGEN OELKERS
ROUSSEAU, die Revolution und die Folgen. Pädagogische Bemerkungen
zu einem dissonanten Verhältnis 31

II. Erziehung und Unterricht im revolutionären Frankreich

HEINZ-HERMANN SCHEPP
Grundzüge der politischen Theorie der Französischen Revolution in ih-
ren Konsequenzen für die Pädagogik 47

DOMINIQUE JULIA
L'institution du citoyen – Die Erziehung des Staatsbürgers. Das öffentli-
che Unterrichtswesen und die Nationalerziehung in den Erziehungspro-
grammen der Revolutionszeit (1789–1795) 63

ZEITTADEL
Erziehungsprogramme und Schulpolitik während der Revolution . . . 105

ALPHABET RÉPUBLICAIN (Auszüge) 109

HANS-CHRISTIAN HARTEN
Pädagogische Eschatologie und Utopie in der Französischen Revolu-
tion 117

FRAUKE STÜBIG
Gegen die „Vorurteile der Unwissenheit und die Tyrannei der Stärke“. Der Kampf für Frauenrechte und Mädchenbildung von ANTOINE DE
CONDORCET 133

III. Rezeptionen in Deutschland und in der Schweiz

HOLGER BÖNING

Volksaufklärung und Volkserziehung in Deutschland nach 1789 149

HANNO SCHMITT

Politische Reaktionen auf die Französische Revolution in der philanthropischen Erziehungsbewegung in Deutschland 163

OTTO HANSMANN

Individualität und Nation. WILHELM VON HUMBOLDT im Spannungsfeld zwischen neuzeitlicher Aufklärung, Französischer Revolution und preußischer Bildungspolitik 185

ULRICH HERRMANN

Geschichte als Fortschritt? Die Französische Revolution im Kontext pädagogischer und geschichtsphilosophischer Reflexion bei KANT . . . 201

MICHAEL WINKLER

Vom Normalbegriff der Erziehung zur Hermeneutik der pädagogischen Situation. SCHLEIERMACHER und das moderne Erziehungsdenken . . . 211

HORST KRAUSE

Staatserziehung und Einheitsschule. Bildungspolitische Auswirkungen der Französischen Revolution auf den Neuhumanismus 227

JÜRGEN OELKERS

Ja und Nein: PESTALOZZIS Stellung zur Französischen Revolution . . . 243

FRITZ OSTERWALDER

Die pädagogischen Vorstellungen in der Helvetischen Gesellschaft und die Französische Revolution. Über die Zusammenhänge von Nationalerziehung, Volksbildung, Staatsschule und Öffentlichkeit 255

IV. Die Politisierung des öffentlichen Bewußtseins – Die Revolution und die deutschen Intellektuellen

BERND SCHÖNEMANN

„Volk“ und „Nation“ in Deutschland und Frankreich 1760–1815. Zur politischen Karriere zweier Begriffe 275

HANS REISS

KANT und die Französische Revolution 293

GERHARD KURZ

SCHILLERS Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ als Antwort auf die Französische Revolution 305

HANS REISS

GOETHE und die Französische Revolution 317

WOLF KITTLER	
Kriegstheater. HEINRICH VON KLEIST, die Reformpädagogik und die Französische Revolution	333

NORBERT WASZEK	
1789, 1830 und kein Ende. HEGEL und die Französische Revolution . . .	347

V. Weiterwirken im 19. Jahrhundert

VOLKMAR WITTMÜTZ	
Politisch-pädagogisches Denken in der rheinischen Lehrerbewegung um 1800	363

SUSANNE STROBACH-BRILLINGER	
Die Französische Revolution in den deutschen Kinder- und Jugendschriften. Ein Überblick 1789–1859	377

RAINER RIEMENSCHNEIDER	
„Dem Belieben von Mordbuben ausgeliefert“. Die Französische Revolution in deutschen Schulgeschichtsbüchern von 1871 bis 1945	391

VI. Die unbeendete Revolution

WOLFGANG SÜNKEL	
Vom Mythos und vom Pathos der Revolution	413

Die Autoren dieses Bandes	425
-------------------------------------	-----

Verzeichnis und Erläuterung der Abbildungen	429
---	-----

„Dem Belieben von Mordbuben ausgeliefert“

*Die Französische Revolution in deutschen Schulgeschichtsbüchern
von 1871 bis 1945*

Einleitung

Die Französische Revolution ist seit jeher ein faszinierendes und zugkräftiges Thema der Geschichtsschreibung gewesen. Als eine der größten Krisen der Neuzeit hat sie sich wie kaum ein anderer Gegenstand in der Publizistik und im Geistesleben als bemerkenswert krisenfest erwiesen: Allein im deutschen Sprachraum haben zwischen 1840 und dem Beginn der achtziger Jahre unseres Jahrhunderts 44 deutsche Historiker entweder Gesamtdarstellungen über die Revolutionsepoche oder gewichtige Monographien zu Teilaspekten der Revolution veröffentlicht (GRAB 1983, S. 301–322). GRABS gewiß nicht vollständiger Überblick – so fehlt etwa DAHLMANNs Geschichte der Französischen Revolution von 1845 – läßt ein kontinuierliches Interesse am Thema über mehr als ein Jahrhundert hinweg erkennen; man kann von einer „durchgehenden Bedeutung der Französischen Revolution bis in unsere Gegenwart sprechen“ (SCHULIN 1988, S. 11). Das „*Bicentenaire*“ hat eine kaum noch zu übersehende Publikationsflut gezeitigt und auch die wissenschaftliche Forschung erheblich stimuliert (vgl. die Literaturberichte von WAGNER 1986, 1988; REICHARDT 1989). Dem lebhaften Interesse in Forschung und Publizistik entspricht eine ebenso intensive Berücksichtigung der Französischen Revolution im deutschen Geschichtsunterricht. Sie gehört zum eisernen Bestand aller Lehrbücher zur Geschichte der Neuzeit; denn sie bildet traditionell eines der wenigen Themen „der nichtdeutschen Geschichte“ in einem ansonsten um die „deutsche Nationalgeschichte“ zentrierten Geschichtsunterricht.

Es war das Ziel des Geschichtsunterrichts in Deutschland nach der Reichsgründung von 1871, „historische Identität als nationale Identität zu präsentieren, also die kollektive Selbstverortung im Zeitfluß auf die Bezugsgröße der deutschen Nation auszurichten“ – eine Zielsetzung, die von der Geschichtslehrerschaft im Kaiserreich grundsätzlich anerkannt (SCHÖNEMANN 1989, S. 107, 122) und auch späterhin nicht in Frage gestellt wurde. Nun sind aber nationale Identität und Revolution im Selbstverständnis deutscher Schulbuchautoren inkompatible Größen gewesen; in der landläufigen Meinung stehen die Schulbücher in dem Ruf, zum Thema Revolution eher eine dezidiert ablehnende Haltung eingenommen zu haben. Die Analyse der Darstellung der Französischen Revolution in deutschen Geschichtslehrbüchern aus der Zeit von 1871 bis 1945 bestätigt dies, wenn auch mit wenigen, allerdings signifikanten Einschränkungen. Die Französische Revolution figuriert als weitgehend negatives Gegenbild zum deutschen Selbstverständnis; die Abgrenzung gegen

die Revolution hatte den Zweck, *ex negativo* nationale Identität historisch zu fundieren.

Der vorliegende Aufsatz untersucht, wie die Lehrbücher das Thema Französische Revolution in Szene setzen. „Deutungsstrukturen“ sollen ermittelt werden, die auf das Geschichtsbewußtsein früherer Zeiten schließen lassen (SCHÖNEMANN 1989, S. 126). Längsschnittuntersuchungen, die das Ziel verfolgen, Kontinuitäten bzw. Brüche in der Darstellung bestimmter Themen sowie deren Determinanten ausfindig zu machen, stellen die absolute Ausnahme dar (vgl. PINGEL 1988). Arbeiten wie die von WEYMAR (1961), SCHALLENBERGER (1964) oder MIROW (1981) sind bisher einsame Meilensteine in der Landschaft epochenübergreifender historischer Schulbuchforschung.¹ Angesichts der defizitären Forschungslage ist dieser Beitrag ganz aus den Quellen erarbeitet worden. Die gesamte Materialgrundlage befindet sich in den Beständen des Georg-Eckert-Instituts. Der deutsche Schulbuchmarkt ist seit jeher außerordentlich reichhaltig und vielgestaltig gewesen; die schon genannten Untersuchungen belegen das.

ERNST WEYMAR (1961) hat als einer der ersten eine beträchtliche Anzahl älterer deutscher Geschichtsbücher ausgewertet; SCHALLENBERGERS Bibliographie (1964, S. 247–258) weist 983 Titel, nach Schulformen geordnet, aus der Zeit 1888 bis 1933 nach; MIROW (1981, S. 362–376) bearbeitet 507 Titel aus der Zeit von 1871 bis 1975; MARTIN FINKE (1988, S. 208ff.) hat im Anschluß an MIROW, doch über diesen hinausgehend, amtliche Statistiken über die Verbreitung von Schulgeschichtsbüchern an preußischen Schulen über den Zeitraum von 1864 bis 1900 ausgewertet. Für diese Studie wurden einige Titel nach dem Kriterium ihres Bekanntheitsgrades ausgewählt. Mit Ausnahme der im Nationalsozialismus entwickelten Neukonzeptionen hatten alle hier herangezogenen Lehrwerke eine recht weite Verbreitung gefunden, denn sie erreichten zweistellige Auflagen und wurden über Jahrzehnte im Geschichtsunterricht eingesetzt. Es handelt sich somit um Langzeitphänomene, an denen man Kontinuität und Wandel der Inhalte feststellen kann – in diesem Falle allerdings mehr Kontinuität als Wandel.

Ob die Abgrenzung des Untersuchungszeitraums 1871 bis 1945 einer historiographischen Einheit entspricht, läßt sich beim jetzigen Stand der historischen Schulbuchforschung nur mit Vorbehalt bejahen. Es spricht vieles für die Auffassung, daß mit der Reichsgründung eine Zäsur im Geschichtsbewußtsein der Deutschen eintrat.² Das Enddatum des Untersuchungszeitraums ist insofern gerechtfertigt, als mit dem Zusammenbruch im Jahre 1945 auch „der Faden einer konservativen, sogar aggressiv-feindseligen Geschichtsschreibung“ in bezug auf Frankreich und die „Ideen von 1789“ abzureißen begann (HABERMAS 1989, S. 1). So kann die Periode 1871 bis 1945, vorläufig betrachtet, als eine gewisse Einheit angesehen werden.

Bauform eines „Triptychons“

Es ist ein unverwechselbares Kennzeichen unserer Schulbücher, daß sie die Geschichte der Revolution in Frankreich stets mit ihrem Pendant, der Herrschaft NAPOLEONS, abhandeln. Das trifft für die gegenwärtig in Gebrauch

befindlichen Geschichtsbücher ebenso zu wie für diejenigen aus dem ersten Jahrzehnt nach Kriegsende, die beide Themen gleichfalls „zu einer größeren Sinneinheit zusammenfassen“ (SATTLER 1959, S. 83). Auch die Lehrbücher des Kaiserreichs folgen damit den Lehrplänen, die den Geschichtslehrstoff um die deutsche Geschichte zentrieren und Themen „außerdeutscher Geschichte“ nur in dem Maße berücksichtigen, „als sie für das Verständnis der deutschen und der brandenburgisch-preußischen Geschichte von Bedeutung“ sind (so etwa die LEHRPLÄNE von 1901, S. 46; ähnlich schon der Lehrplan von 1882, zit. SCHÖNEMANN 1989, S. 120, Anm. 62). Die Französische Revolution und NAPOLEON I., „insbesondere in seinem Verhältnis zu Deutschland“, werden stets als verbindliche Themen „außerdeutscher Geschichte“ für die Untertertia und die Unterprima genannt (LEHRPLÄNE 1901, ebd.; vgl. auch RICHTLINIEN 1925, S. 45f.; 79f.).

Bei genauerem Hinsehen erweist es sich jedoch, daß etliche Lehrbücher des Untersuchungszeitraums das Doppelthema zu einer Trilogie erweitern. Die NAPOLEONISCHE Epoche wird noch einmal unterteilt in eine Periode „NAPOLEONISCHE Fremdherrschaft“ und einen „Freiheitskriege“ oder „Befreiungskriege“ bezeichneten Abschnitt; die Gliederung bei BRETTSCHEIDER (1894, S. Vff.) kann als beispielhaft angesehen werden: „I. Die Revolution in Frankreich (1789–1799)“; „II. NAPOLEONS Militärdespotismus (1799–1812)“; „III. Die Befreiungskriege (1813–1815)“. Diese zu einem Stereotyp geronnene Trilogie erinnert an die Bauform des Triptychons, das unsere Epoche nach der Art der „Göttlichen Komödie“ abbildet: das *Inferno* der Französischen Revolution; das *Purgatorio* der NAPOLEONISCHEN Herrschaft in Deutschland; die Freiheitskriege als der Aufbruch ins *Paradies* des 1871 endlich gewonnenen Nationalstaats. NEUBAUER (1915, S. III) nennt es „die Zeit der Erfüllung, die sich an den Namen WILHELMS I. knüpft“.

Das Triptychon erlaubt es, die Geschichte dieser bewegten und für Deutschland im Grunde wenig ruhmvollen Zeit als *Erfolgsgeschichte* erscheinen zu lassen, besonders im „integralen Typus“ der Präsentation nationaler Identität in Geschichtslehrbüchern (SCHÖNEMANN 1989, S. 112), die der kleindeutsch-borussischen Historiographie verpflichtet sind. Denn in den Freiheitskriegen 1813–15 wird nicht nur die unter der napoleonischen „Fremdherrschaft“ erlittene „Schmach“ oder „Erniedrigung Deutschlands“ (MÜLLER 1871, S. 325) wieder wettgemacht, sondern „Preußen“ erlebt in der „Erhebung“ gegen NAPOLEON eine wunderbare „Wiedergeburt“ (MÜLLER 1905, S. 382), findet gleichsam zu sich selbst und schafft im Vollzug der Freiheitskriege die Voraussetzungen für die künftige nationale Größe Deutschlands. „Die Französische Revolution und die Umgestaltung Deutschlands im Abwehrkampf gegen NAPOLEON“ heißt die prägnante Formulierung des Triptychons in den RICHTLINIEN von 1925 (S. 79). Die mit moralisierender Penetranz eingefärbten Erzählungen der Schlachten und Kriegsverläufe müssen auf die Zeitgenossen des nationalen Einigungsprozesses im 19. Jahrhundert eine identitätstiftende Wirkung ausgeübt haben, vergleichbar mit der Literatur der Befreiungsbewegungen der Völker der Dritten Welt in unserem Jahrhundert. Denn die Freiheitskriege werden in den Schulbüchern immer auch als wichtige Etappe der Emanzipation der Deutschen von jahrhundertelanger französischer Vorherrschaft gewertet.

Der Raum, der den Freiheitskriegen deshalb im Schulbuch zugemessen wird, ist beträchtlich. Ihr prozentualer Anteil steigt in der Weimarer Republik und nimmt im Nationalsozialismus unverhältnismäßige Proportionen an. Die Erinnerung an die Freiheitskriege sollte den Kampfgeist der Jugend gegen Frankreich mobilisieren. Als nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs der deutsch-französische Gegensatz abgebaut und Verständigung möglich wurde, schrumpfte der Raum für die Befreiungskriege in den Schulbüchern spürbar. Wichtig ist, daß sie ihren herausgehobenen Status als eigenständiges Kapitel verlieren und als Unterkapitel in den Gesamtkomplex der NAPOLEONISCHEN ÄRA eingefügt werden. Ähnlich verfuhr bereits in der Weimarer Republik der um ein positives Verständnis der Französischen Revolution bemühte FRANZ SCHNABEL (1932, S. 134 ff.). In Geschichtskonzeptionen, deren Vorverständnis weniger auf Konfrontation als auf den Aufweis von Interdependenz angelegt ist, wird das Triptychon obsolet.

Identitätsstiftend im Sinne einer Erfolgsgeschichte war der dritte Teil des Triptychons auch noch in anderer Hinsicht. Zahlreiche Lehrbücher behandeln die politisch-sozialen Umstrukturierungen in Deutschland, allen voran die Reformen in Preußen, als Auftakt im Kapitel der Befreiungskriege. In den Schulbüchern entsteht der Eindruck, als seien die Reformen das Produkt eines unmittelbaren, planvollen Willensaktes politischer Gestaltungskraft gewesen, ersonnen durch einen begnadeten Staatsmann (STEIN), gelenkt von einem Kreis hervorragender Persönlichkeiten um einen weisen Monarchen, bejaht und getragen durch ein ganzes vom Patriotismus durchglühtes „Volk“. Was hier im Grunde in die Schulbücher eingeht, ist die Denkfigur der geordneten, schrittweisen Evolution von Staat und Gesellschaft unter der Führung der traditionellen Eliten mit dem „starken“ Monarchen an der Spitze in Deutschland, die dem „Chaos“ der Revolution in Frankreich paradigmatisch gegenübergestellt wird und den Kern des schulisch vermittelten Selbstverständnisses bildet. OSKAR JÄGER, bekannter Pädagoge und erfolgreicher Schulbuchautor (1830–1913), legte 1854 in seiner Dissertation ein „religiös-politisches Bekenntnis“ ab, das dazu verpflichtete, „das ‚reformatorische Prinzip‘ im nationalen Leben und im Staat durchzuführen, nicht im Sinne der ‚französischen Zügellosigkeit‘, die sich in der Revolution offenbart habe, sondern im Geiste gesetzlicher, maßvoller männlicher Freiheit, als Reformation von innen heraus wie etwa in England“ (WEYMAR 1961, S. 206). An diesem Bekenntnis hat JÄGER sein Leben lang festgehalten. In einem Aufsatz über „Politik und Schule“ (1902) reflektiert er über den Bildungswert der englischen und französischen Geschichte: „Die Engländer sind ein politisches Volk in einem weit volleren und tieferen Sinne als die Franzosen: Von diesen können wir in allem, was mit Politik zusammenhängt, nur lernen, wie man es nicht machen soll“ (zit. WEYMAR 1961, S. 224). Dieser Satz kann geradezu als didaktische Quintessenz der Darstellung der Französischen Revolution in nahezu allen untersuchten Lehrbüchern aus der Zeit von 1871 bis 1945 gelten. Er beruhte auf der Überzeugung, daß das evolutionäre Modell der Reformen dem revolutionären Weg der Franzosen klar überlegen und ihm deshalb vorzuziehen sei.³ Die militärische Überlegenheit der deutschen Armeen im Kriege von 1870/71 wurde im Schrifttum jener Zeit als Beweis für die sittlich-politische

Überlegenheit des deutschen Volkes gegenüber den Franzosen gewertet, deren Niederlage als Quittung für innere Zerrüttung und tiefe sittliche Verkommenheit erklärt wurde (FENSKE 1989). Das weitverbreitete Gefühl der materiellen, aber auch sittlichen Überlegenheit, mit dem die Deutschen im neugegründeten Reich auf die besiegten Franzosen herabsahen, ist in die Schulbücher ungebremst eingegangen (BRETTSCHEIDER 1894, S. 89).

Wenden wir uns nun im Lichte der sinnstiftenden Bedeutung des letzten Flügels des Triptychons seinem ersten Teil, der Revolution in Frankreich, zu.

Deutungsmuster der Revolution von 1789

Zahlreiche Lehrbücher schildern die Revolution tatsächlich als ein Inferno. In der Regel wird ihr Verlauf als politische Ereignisgeschichte erzählt, auf die elementarsten Fakten reduziert, häufig unter Verzicht auf jegliche Erklärung: die „Zertrümmerung des Stoffes in beziehungslose Einzelfakten“ (MIROW 1981, S. 127) ist oft genug zu konstatieren.

Bei MÜLLER (1871, S. 314f.) ist die Rede von „wüsten Volkshaufen“, vom „Pariser Pöbel“, von „fürchterlichen Septembemorden“ an „wehrlosen Eingekerkerten“ (als wären Morde nicht *per se* fürchterlich), von „wilden Republikanern von DANTONS und ROBESPIERRES Partei“, es „herrschte ROBESPIERRE mit seinem Anhang wie ein Tyrann über Frankreich“, „Ströme von Blut rannen in Paris, in den größeren Städten Frankreichs, selbst auf dem Lande von den Guillotinen“; endlich „suchte Frankreich, des Blutrausches müde, Ruhe im Innern“ – und fand sie in NAPOLEON. Bei BRETTSCHEIDER (1894, S. 75–77) beherrschen Banditen, Pöbel, Gassenpöbel, Mordgesellen der Gasse, namenlose Greuel, wilde Banditen, zuchtlose Weiber, Mordbuben, beherrscht Anarchie die Szene. Ähnliches liest man bei ECKERTZ (1894, S. 206ff.). Jahrzehntelang treibt von Auflage zu Auflage immer derselbe „Hexensabbat“ (DOTTERWEICH 1978, S. 207) sein Unwesen, dem selbst in den sogenannten Neubearbeitungen in der Weimarer Republik nicht das Handwerk gelegt werden kann. Sicherlich stimmen nicht alle Autoren *unisono* in den infernalischen Chor ein. PINNOW (1932, S. 73ff.) und SCHNABEL (1932, S. 105ff.) sprechen eine andere Sprache. Auch im Nationalsozialismus gibt es bisweilen Zurückhaltung (VOLK UND FÜHRER 1941, Klasse 4, S. 115ff.), wogegen in VOLKWERDEN DER DEUTSCHEN (1941, Klasse 4, S. 87–89) „der Pariser Pöbel im Blute watet“, „Lumpenkerle und Flintenweiber“ ihr Unwesen treiben. Der gewaltsame, brutale Charakter der Französischen Revolution kommt hier über Gebühr zur Geltung; die destruktive Seite der Ereignisse wird überbetont, ja zumeist ausschließlich dargestellt, auch bei PÜTZ (1871, S. 126ff.), NEUBAUER (1914, S. 72ff.) und selbst bei dem besonnenen JÄGER (1894, S. 108f.).

In allen Büchern, die den Gewaltaspekt so nachhaltig hervortreten lassen, findet die Revolution keine positive Darstellung, nicht einmal das Werk der Konstituierenden Nationalversammlung. Das ist eigentlich verwunderlich, standen doch die Schulbuchautoren der Kaiserzeit sämtlich auf dem Boden der Reichsverfassung und waren infolgedessen Anhänger der konstitutionellen Monarchie, deren Prinzip in der französischen Verfassung von 1791 verankert war. Wenn die Autoren dennoch die Gesetzgebung der Nationalversammlung verurteilten, so deshalb, weil sie „auf seiten der Autorität“ (JEISMANN 1985, S. 173, 175) standen.

So schreibt Pütz (1871, S. 127), der Dritte Stand habe sich anheischig gemacht, „anstatt die Erledigung der Finanzfrage zu seiner Hauptaufgabe zu machen, eine neue Verfassung zu beschließen“. In dem tadelnden „anstatt“ macht sich der Autor den Standpunkt der Regierung LUDWIGS XVI. zu eigen, die in der Tat von den Generalständen lediglich eine Lösung der finanzpolitischen Probleme erwartet hatte und deren eigenwilligen Beschluß jedoch, dem Königreich eine „Verfassung“ zu geben, als eklatante Anmaßung empfinden mußte. Die Überschreitung der Kompetenzen, die die Obrigkeit den Deputierten des Volkes gezogen hatte, war für die Autoren der Sündenfall; er brachte Frankreich auf die abschüssige Bahn immer radikalerer Neuerungen, auf der kein Halten mehr war, bis ein „starker Mann“ sich dem Lauf entgegenstellte.

Ähnlich autoritätsfixiert ist die Darstellung des Gegensatzes zwischen Krone und Nationalversammlung bei NEUBAUER (1909, S. 78 ff.). Nach der Feststellung, daß die Regierung in der Frage des Abstimmungsmodus sich „wie in anderen Fragen schwankend und energielos“ verhielt, zählt er die drei „Niederlage(n) der Krone“ auf – Kapitulation vor der Weigerung der Nationalversammlung, sich selbst aufzulösen; die Wiederberufung NECKERS als Folge des 14. Juli; die Übersiedlung des Königs nach Paris im Oktober 1789. Es sind eben „Niederlagen der Krone“, nicht aber Siege der Nationalversammlung, wie man es beispielsweise in den staatlichen Schulbüchern Frankreichs aus derselben Zeit lesen würde.

Auch die *Darstellungsperspektive* trägt dazu bei, daß der destruktive Charakter des Werkes der Nationalversammlung überzeichnet wird. Drei Argumente werden im wesentlichen in diesem Zusammenhang genannt.

Erstens das Argument der politischen Macht revolutionärer Volksmassen: Da die Nationalversammlung bereits seit 1789 „dem Belieben von Mordbuben ausgeliefert“ war (BRETTSCHEIDER 1894, S. 76) und „unter den Druck der Straße“ (VOLKWERDEN 1941, Klasse 4, S. 87) geriet, konnten ihre Beschlüsse nicht anders als destruktiv sein. *Zweitens* das Argument der politischen Inadäquanz: Die Beschlüsse der Nationalversammlung waren das Ergebnis abstrakt-theoretischer Gedankengebilde politisch unerfahrener Abgeordneter. Letztere waren zwar in der Lage, Menschenrechte und Verfassungstexte zu debattieren und zu verabschieden, fanden aber keine geeigneten Maßnahmen zur Linderung oder Behebung der wirtschaftlichen und sozialen Mißstände im Lande (BRETTSCHEIDER 1894, S. 76). Einen wesentlichen Grund für die „Unfähigkeit“ oder „Unerfahrenheit“ sehen die Schulbuchautoren in dem beherrschenden Einfluß der Aufklärungsliteratur, die sich in Frankreich staatszerstörerisch ausgewirkt habe: „Aber während die klassische deutsche Literatur [der Aufklärung] an einer positiven sittlichen Weltanschauung festhielt, tritt in Frankreich eine negative, skeptische Tendenz stark hervor“ (NEUBAUER 1909, S. 76). Dieses neue Denken wurde – *drittens* – verantwortlich gemacht für die Demontage der monarchischen Gewalt. BRETTSCHEIDER interpretiert die „neue Verfassung“ von 1791: „In bewußtem Widerspruch zu allem geistlich Gewordenen wollte die Nationalversammlung einen demokratischen Idealstaat nach abstrakten Doktrinen schaffen. An die Spitze der neuen Verfassung wurde verhängnisvoller Weise die Erklärung der Menschenrechte nach ROUSSEAUS Lehren ... gestellt, ohne daß man der Bürgerpflichten gedachte, und so jede staatliche Autorität von vorn herein aufgehoben. ... Gemäß MONTESQUIEUS Irrlehre von der Teilung der Gewalten wurde die einzige gesetzgebende Macht die Nationalversammlung. Der König ... war Inhaber allein der vollziehenden Gewalt, die aber völlig machtlos gemacht wurde ... So wurde die Anarchie französisches Staatsrecht ... So hat die Nationalversammlung den Despotismus abschaffen wollen und hat das Königtum abgegraben, sie hat die Freiheit begründen wollen und die Anarchie zum Staatsrecht erhoben, sie hat die Gleichheit aller schaffen wollen und alle abhängig

gemacht von einer Rotte radikaler Schreier und Banditen“ (BRETTSCHEIDER 1894, S. 77f.).

Aus dem Gros der versammelten politischen Unerfahrenheit und Unfähigkeit ragt die Statur des einzigen Staatsmannes heraus, den die Französische Revolution nach Ansicht aller Autoren hervorgebracht hat: MIRABEAU. Er nimmt bisweilen geradezu eine Vaterfigur an im Kontrast mit der Legislative, die „ein klägliches Bild knabenhafter Unmündigkeit“ bietet (BRETTSCHEIDER 1894, S. 79). MIRABEAU wird deswegen staatsmännischer Rang zugesprochen, weil er „nicht die Vernichtung der königlichen Gewalt, sondern die Herstellung eines Gleichgewichts“ zwischen dieser und dem Parlament in einer „konstitutionellen Monarchie“ anstrebte (NEUBAUER 1909, S. 80); es wird auch nicht vergessen zu erwähnen, daß MIRABEAU „u. a. in Berlin sich aufgehalten und ein Buch über die Monarchie FRIEDRICHS DES GROSSEN verfaßt hatte“; der Sinn der Anspielung ist deutlich! Dieser (gescheiterte) Versuch der Zusammenarbeit zwischen König und Staatsmann fehlt in keinem Buch; er ist ein Topos im Repertoire, weil er vermutlich analog zu dem Zusammenwirken von FRIEDRICH WILHELM III. und STEIN bzw. WILHELM I. und BISMARCK gedacht wurde. Die Rolle MIRABEAUS wird so hoch veranschlagt, daß zwei wichtige Folgeerscheinungen mit seinem frühen Tod in unmittelbare Verbindung gebracht werden: die Flucht des Königs und der wachsende Einfluß der Jakobiner auf das Revolutionsgeschehen.

Dem König wird von allen Autoren ein untadeliger Lebenswandel und eine wohlmeinende Gesinnung bescheinigt; aber zugleich wird beklagt, daß er den schwierigen Anforderungen seines Amtes in stürmischen Zeiten nicht gewachsen war. LUDWIG XVI. wird generell als das Opfer der Revolution, zumal der Kriegspolitik der Girondisten in der Legislative, betrachtet. Demgegenüber wird sein doppeltes Spiel, die konspirative Rolle als einer der Hauptakteure im gegenrevolutionären Lager einerseits und die öffentlich bekundete legalistische Haltung andererseits, äußerst diskret behandelt, wenn nicht gar verschwiegen. Seine Flucht im Sommer 1791 wird mit dem Bedürfnis nach Sicherheit erklärt, nicht aber auch seine Absicht genannt, an der Spitze einer gegenrevolutionären Armee nach Paris zurückzukehren. Dem König wird keinerlei Verantwortung an der Zuspitzung der politischen Entwicklung zugeschrieben. Diesen Eindruck fördert ein spezielles Darstellungsprinzip, das als ein didaktischer Kunstgriff angesehen werden kann: die in vielen Büchern zu beobachtende strikte Trennung der inneren politischen Entwicklung Frankreichs von der Schilderung der außenpolitischen diplomatischen, dann kriegerischen Verwicklungen.

Die Abkoppelung der inneren Entwicklung von ihren außenpolitischen Bedingungs- und Beziehungsfaktoren hat zur Folge, daß die Revolution sich gleichsam im Selbstlauf nach dem Gesetz des freien Falles fortentwickelt, daß ihre Radikalisierung entweder einer nicht weiter erklärbaren Dämonie entfesselter Leidenschaften entsprang oder von an sich bösen Menschen planmäßig und arglistig im Verfolg eigensüchtiger Interessen und niederer Instinkte geschürt wurde. Die Abkopplung hat aber noch eine weitere Funktion: Sie entlastet die deutschen Fürsten von der Mitverantwortung an der in Frankreich um sich greifenden Psychose des sich Bedrohthfühls und der daraus resultierenden Kriegsbereitschaft, die dann tatsächlich zu der von der *Gironde*

erzwungenen Kriegserklärung des Königs an Österreich führte. Die meisten Schulbücher blenden diesen für die deutsche Geschichte problematischen Aspekt weitgehend aus oder spielen ihn herunter und schreiben die Verantwortung am Ausbruch des Krieges eindeutig und ausschließlich der Kriegstreiberei der Girondisten zu. Sie folgen auch hier wieder dem Urteil SYBELS, der in diesem Punkte seinem Lehrer RANKE widersprach (vgl. SYBELS Vorrede zum Band 1 seiner Revolutionsgeschichte in der „wohlfeilen Ausgabe“ 1897, S. VI f.; dazu ausführlich SIEBURG 1958, S. 244 f.). Eine Variante der Abkoppelung findet sich in VOLK UND FÜHRER (1941, 4. Klasse, S. 118–122), wo dieser Kunstgriff die Koexistenz des Unvereinbaren ermöglicht, ohne daß der innere Widerspruch in der Darstellung leicht erkannt wird. Dieselbe Politik des Konvents, die bei der Schilderung der innenpolitischen Entwicklung Frankreichs als „Schreckensherrschaft“ mit den uns bekannten Epiteta gebrandmarkt wird, erhält im Zusammenhang der Kriegsgeschichte höchstes Lob, da sie die „allgemeine Wehrpflicht“ einführt, den Wehrwillen des Volkes auf das Höchstmaß steigert und somit „die morschen Obrigkeitsstaaten des ganzen Erdteils in Trümmer“ legte. Die darstellerische Fraktionierung erlaubt es, ein- und dasselbe Regime zugleich zu verdammen und zu preisen.

Der Einfluß der Jakobiner auf das Revolutionsgeschehen und die „Schreckensherrschaft“ des Nationalkonvents werden von der Wilhelminischen Zeit an zunehmend ausführlich behandelt. Politische Motive und Zielsetzungen waren dafür ausschlaggebend: die Zurückdrängung des politisch-ideologischen Einflusses der Sozialdemokratie. Die Autoren leisteten damit den Anforderungen des preußischen Staates Genüge, „die Schule in ihren einzelnen Abstufungen nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken“, wie Kaiser WILHELM II. in seinem bekannten Erlaß von 1889 (zit. in MICHAEL/SCHIEPP 1973, S. 408 ff.) es forderte. Diese Anforderung wurde fortan in den Lehrplänen speziell für den Religions- und Geschichtsunterricht verankert. So schrieb der preußische Lehrplan von 1901 als eine zentrale Aufgabe dem Geschichtsunterricht vor, „die Verderblichkeit aller gewaltsamen Versuche der Änderung sozialer Ordnungen darzulegen“, um die Jugend „zu klarem und ruhigem Urteil über das Verhängnisvolle unberechtigter sozialer Bestrebungen der Gegenwart zu befähigen“; hierfür war insbesondere „die Fähigkeit zum Begreifen der Gegenwart aus der Vergangenheit zu entwickeln“ (LEHRPLÄNE UND LEHRAUFGABEN 1910, S. 48). WILHELM HERBST, für WEYMAR (1961 S. 204) „der einzige Geschichtsdenkler von Rang unter den führenden deutschen Schulmännern des 19. Jahrhunderts“, hatte bereits 1882 den methodischen Weg dazu gewiesen: „Historische Ereignisse und Zeitalter, die ‚innere Verwandtschaft mit unserer Zeitkrankheit‘ hätten, sollten als gegenwartsdeutende historische Analogien zur Abschreckung der Jugend vor dem Sozialismus in den Unterricht aufgenommen werden“.

Es ist sicher kein Zufall, daß der schon erwähnte sog. Kaisererlaß im Jahre 1889 promulgiert wurde, noch dazu unter dem Datum des 1. Mai. Der hundertste Jahrestag der Französischen Revolution wurde 1889 in Frankreich in Verbindung mit der Weltausstellung und der Eröffnung des Eiffelturms glänzend gefeiert (ORY 1984, S. 523 ff.). In Deutschland rief das Ereignis unterschiedliche, jedoch stets vehemente Reaktionen hervor. Während das Establishment sich von ihm distanzierte (BUELTZINGSLOEWEN 1989), feierte die

Sozialdemokratie das Jubiläum im Geiste der noch uneingelösten sozialen Utopien, auf die sie ihre Revolutionserwartung gründete (BOUVIER 1982, S. 290f.). In diesem Kontext bargen die Schulbuchkapitel zur Französischen Revolution, in deutlicher Analogie zur Aktualität geschrieben, genügend politischen Zündstoff.

BRETTSCHEIDER (1894, S. 79–86) teilt die Revolution in zwei Perioden: die vorwiegend „politischen Bestrebungen“ von 1789 bis 1792 und die vorwiegend „kommunistischen Bestrebungen“ von 1792 bis 1795. Die Zäsur setzt er mit dem 10. August 1792, dem Sturm auf die Tuileries und der Suspendierung des Königs, also dem Vorspiel der Republik, wodurch der „vierte Stand“ an die Macht kommt. „Von nun ab erfolgt die Unterwerfung des Staats und der Gesellschaft durch die Nichtbesitzenden und der Vernichtungskrieg gegen die ‚Reichen‘“ (S. 82). Das „Mordregiment der Proletarierrepublik“ (S. 85) wird errichtet, und es kommt zum „Versuch einer kommunistischen Gesellschaftsordnung“ (S. 86). Die anachronistische Begrifflichkeit, mit der die Revolution vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit der sozialistischen Bewegung des 19. Jahrhunderts gedeutet wird, kommt ebenso klar bei NEUBAUER zum Ausdruck. Sein Periodisierungs- und Deutungsschema entspricht dem bei BRETTSCHEIDER, nur wird der Klassenkampfcharakter in der Zeit des Konvents noch schärfer akzentuiert, in die Nähe von „sozialistischen Anschauungen“ gerückt und die Rolle „der Partei und ihrer ehrgeizigen und fanatischen Führer“ hervorgehoben (NEUBAUER 1905, S. 85) – einer „radikalen, selbstsüchtigen Partei“ (S. 81), von der Frankreich „geknecet“ wurde (S. 85). Die Analogie mit der Sozialdemokratie war offenbar doch zu vordergründig und ließ den im Lehrplan empfohlenen „besonders sicheren Takt und große Umsicht in der Auswahl und Behandlung des einschlägigen Stoffes“ (LEHRPLÄNE UND LEHRAUFGABEN 1901, S. 48) vermissen, so daß in späteren Auflagen der Bezug auf die „sozialistischen Anschauungen“ gestrichen wurde (vgl. NEUBAUER 1909, S. 85). Eine sozialgeschichtliche Erläuterung über die Zusammensetzung der „Partei“ sucht man in den Geschichtsbüchern der Kaiserzeit vergeblich; fest steht lediglich, daß „der arbeitende, ruhebedürftige Teil der Bürger“ in ihr nicht vertreten war (NEUBAUER 1909, S. 81; ähnlich BRETTSCHEIDER 1894, S. 79).

Vom Kaiserreich zur Republik

Die geschlossene Einheitsfront der Schulbuchautoren der Kaiserzeit gegen die Französische Revolution geriet in der Weimarer Republik ins Wanken. Auf der einen Seite wurden die Serien von MÜLLER, ECKERTZ, BRETTSCHEIDER und NEUBAUER immer wieder aufgelegt. Ihre Verfasser beteuerten in Vorworten, daß es sich um Neubearbeitungen handele, aber in der Regel sorgten sie doch für massive Kontinuität. Letztere herrschte auch in der wissenschaftlichen Literatur vor: „Ihr restauratives Kontinuitätsdenken blieb dem Erbe von 1871 und der Glorifizierung Preußens verpflichtet“ (GRAB 1983, S. 311). Wenn die Autoren auch dadurch „den Werthorizont einer demokratisch-republikanischen Staatsform unterliefen“ (JACOBMEYER 1984, S. 11) und wenn KAWERAU sich darüber erboste, daß BRETTSCHEIDER in der Presse erklärte: „Jeder nicht ganz Blinde erkennt, daß die republikanisch-parlamentarische Staatsform für das deutsche Volk vorläufig ungeeignet ist“ (KAWERAU 1927, S. 123), so kann man ihnen zumindest nicht vorwerfen, daß sie aus opportunistischen Gründen einen oberflächlichen Gesinnungswandel vorgetäuscht hätten. Sie blieben ih-

ren obrigkeitsstaatlich-monarchistisch-autoritätsfixierten Überzeugungen der Kaiserzeit treu und haben dadurch verhindert, daß sich republikanisches Denken durch die Schule verbreitete. Das Maß der Anpassung ihrer Schulbuchtexte an die neuen Wertsetzungen der Republik war denn auch äußerst sparsam.

Einige populistische Zugeständnisse sind erkennbar. Bei ECKERTZ (1926) tritt das „Volk“ als politischer Faktor neben die Fürsten – sei es als politische Potenz, der man Zugeständnisse macht in der Form von politischer Partizipation, sei es als emotional mobilisierende Kraft gegen Frankreich. Gewisse Neuerungen der Französischen Revolution wie etwa die Menschenrechte werden zumindest nicht mehr abqualifiziert wie vor 1918 (was man von BRETTSCHEIDER 1923, S. 40, allerdings nicht sagen kann); die Devotion gegenüber der Monarchie wird abgemildert. Unterstrichen wird die mobilisierende Kraft des Nationalhasses – wohl als aktuelle Reaktion auf die französische Besetzung der Rheinlande und des Ruhrgebiets: „Die eigentlich treibende Kraft in allen Vorbereitungen und Kampfhandlungen lag bei der von den Franzosen selbst mit namenlosem Haß gegen Frankreich erfüllten gequälten Bevölkerung“ (ECKERTZ 1926, S. 160). Und schließlich wird auch der Vorbildcharakter von Errungenschaften der Revolution für die preußischen Reformen eingeräumt: „In all dem ist die Entwicklung des französischen Vorbildes unverkennbar; HARDENBERG riet geradezu dem König, von oben her einzuführen, was in Frankreich von unten her erzwungen worden sei“ (ebd., S. 157).

Die Schulbücher haben mithin zur Verbreitung der in der Weimarer Republik verstärkt auftretenden „Stereotype des ‚deutschen Reformers‘ und des ‚französischen Revolutionärs‘“ (FAULENBACH 1980, S. 143) beigetragen – eine Denkfigur, die bereits in der Revolutionszeit selbst aufgetaucht ist. So schrieb AUGUST LUDWIG VON SCHLÖZER 1793 in seinen „Statsanzeigen“: „Reformen brauchen wir Deutsche ... aber vor Revolutionen bewar uns, lieber Gott!“ (zit. Voss 1988, S. 99).

Auf der anderen Seite kamen im Teubner-Verlag mit PINNOWS Mittelstufenbüchern und dem „Grundriß der Geschichte“ für die Oberstufe Revolutionsdarstellungen auf, die doch eindeutig neue Akzente setzten. Bei PINNOW (1932) ist das bekannte affektgeladene Vokabular einer sachlichen Darstellung gewichen; die Analogie der Schreckensherrschaft mit dem Sozialismus ist aufgegeben worden. Dafür macht PINNOW auf den Vorbildcharakter der in den amerikanischen und französischen Verfassungen verankerten Menschenrechte aufmerksam, fügt allerdings hinzu, daß die Weimarer Verfassung neben den „Grundrechten“ auch „Grundpflichten der Deutschen“ kenne (S. 71f.). Als „schwersten Fehler“ kreidet er den Verfassungsvätern von 1791 an, daß sie die Regierung entmachtet haben (S. 77); als Norm gilt also auch bei PINNOW das Gebot der starken Exekutive. Auf die Interdependenz zwischen der Radikalisierung des Revolutionsverlaufs und der Haltung der deutschen Mächte weist er hin und konzidiert eine gewisse Mitverantwortung der deutschen Fürsten am Ausbruch der Revolutionskriege (S. 78).⁴

Nüchtern und streng nimmt sich der „Grundriß der Geschichte für die Oberstufe“ aus, den man als eine beachtliche darstellerische Leistung auf hohem wissenschaftlichen Anspruchsniveau bezeichnen darf. Es ist das erste Schulbuch, das in Gemeinschaftsarbeit mehrerer Autoren geschrieben wurde;

FRANZ SCHNABEL, damals Professor an der TH Karlsruhe, übernahm die Abschnitte zur Französischen Revolution und zum Zeitalter NAPOLEONS. Die Ereignisgeschichte ist auf ein Minimum reduziert, es überwiegen Analyse, Zustandsbeschreibungen, Deutung. Seine in der Summe positive Würdigung der Leistungen der Französischen Revolution steht am Ende einer differenzierten, abwägenden Erörterung ihrer Licht- und Schattenseiten, wobei das Werturteil hinter das Sachurteil zurücktritt. In der Kriegsschuldfrage hält er es mit RANKE und gegen SYBEL, wenn er die Konfrontation als Gegensatz zweier Weltanschauungen, nicht als Kampf um die Macht deutet, bei der es „mit innerer Notwendigkeit zum Kriege“ kam (SCHNABEL 1932, S. 117). Die eigentümliche Dynamik des Revolutionsverlaufs wird bei SCHNABEL verständlich, weil er „die Wechselwirkung zwischen Kriegsführung und innerer Politik“ analysiert (S. 117). Leitmotivisch zieht sich durch die ganze Revolutionsdarstellung die „Vereinigung von Volk und Staat“ (etwa S. 141), die in zahlreichen Variationen wiederkehrt. Diese Denkfigur ermöglicht es ihm, der Jakobiner-Herrschaft auch eine positive Seite abzugewinnen; ihre historische Leistung sei es gewesen, die Kontinuität des Staates wiederhergestellt und die Nation mit ihm versöhnt zu haben; dadurch seien die Voraussetzungen für den „Kampf gegen die überkommenen Gegner Österreich und England“ (S. 121) geschaffen worden. SCHNABEL hat damit Ergebnisse der Forschung seiner Zeit verarbeitet, die sich um ein tieferes Verständnis der Jakobiner-Herrschaft in Frankreich bemühten, wie etwa die originelle Studie von HEDWIG HINTZE (1927).

Allerdings hat SCHNABEL die Deutungsfigur der Einheit von Nation und Staat überstrapaziert. So interpretiert er die Bildung des „Volksheeres“ unter dem Konvent als „Teilnahme des ganzen Volkes am Staate und seinem Schicksale“ (S. 120). Wie sehr es sich dabei um eine Idealvorstellung und weniger um Beschreibung der Wirklichkeit handelt, wird deutlich, wenn man bedenkt, daß sich ja gerade große Teile der französischen Bevölkerung namentlich im Westen und Süden der *levée en masse* entzogen und damit den Bürgerkrieg ausgelöst hatten. Möglicherweise hat SCHNABEL hier eine Problemkonstellation der zeitgenössischen deutschen Politik in die Deutung der Französischen Revolution transponiert. Die Denkfigur der Einheit von Volk und Staat ist bedingt durch das Bedürfnis, nach dem Bruch von 1918 eine Traditions- und Kontinuitätslinie der deutschen Geschichte zu konstruieren: „Die Kontinuität dieser Einheit von Staat und Nation zu stiften, bleibt das Ziel von Geschichte und Geschichtsdarstellung im preußisch-deutschen Kaiserreich, in der Weimarer ‚Notrepublik‘, im großdeutschen ‚Führerstaat‘ oder im ‚geteilten Deutschland‘“ (PINGEL 1988, S. 242).

Somit zeigt sich bei SCHNABEL, daß der Französischen Revolution auch eine konstruktive, staatserhaltende Lesart abgewonnen werden kann. Die Schulbücher unserer Nachkriegszeit konnten hieran anknüpfen; der „Grundriß“ selbst, in der Weimarer Republik bereits in wenigen Jahren zu einem Erfolgstitel geworden, erlebte nach 1945 eine Wiederaufnahme (RIEMENSCHNEIDER 1982, S. 298).

Auch im Nationalsozialismus setzt sich das Nebeneinander von überarbeiteten älteren Werken und Neukonzeptionen fort. Jedoch verengte sich das Deutungsspektrum im Vergleich mit der Weimarer Republik; denn in der Zeit von 1933 bis 1945 tendierte die Front der Schulbuchautoren wieder einheitlich gegen die Französische Revolution.

Als Beispiel für die Überarbeitung eines in Weimar bereits sehr gängigen Werkes sei das Geschichtsbuch für die deutsche Jugend von BERNHARD KUMSTELLER gewählt. KUMSTELLERS Werk hatte vor 1933 erhebliche Marktanteile gewinnen können, die Auflagenhöhe spricht dafür eine beredte Sprache (PINGEL 1988, S. 258, Anm. 21). Im Nationalsozialismus wurde das Werk umgearbeitet, erschien zu Beginn der vierziger Jahre in neuer Gestalt und erlebte auch hier mehrere Auflagen. Ein Vergleich der Revolutionsdarstellung in der Ausgabe von 1943 mit der von 1926 fördert interessante Ergebnisse zutage.

Während 1926 die Französische Revolution im ganzen negativ dargestellt wurde, tritt 1943 eine Differenzierung ein. Negativ wird jétzt nur noch die zweite Phase, die der Republik, beurteilt, während die erste Phase, namentlich die Zeit der konstituierenden Nationalversammlung, in positiver Beleuchtung erscheint. Ebenso verfährt das noch zu erwähnende Werk VOLK UND FÜHRER. In ruhigem, sachlichem Ton zitiert und referiert KUMSTELLER (1943, 7. Klasse, S. 258f.) die Erklärung der Menschenrechte und die Verfassung von 1791. Der Ton ändert sich jedoch mit der Schilderung der „Jakobinischen Revolution“ (S. 260ff.). Nun tritt der Pöbel auf, stürmt die Tuileries „und schlachtet die treuen deutschen Soldaten ab“ (gemeint ist das Regiment der „Schweizer“); „Aufstandskolonnen“ wälzen sich durch die Straßen, das „Untermenschentum von Paris“ zeichnet für die September-Morde verantwortlich.

Eigentümlich war bereits in der Auflage von 1926 eine markige Sprache, was wohl als besonders volksnah galt. „Am lautesten schimpfte das Bürgertum über die Mißstände des ‚ancien régime‘“ (1926, S. 100). Das „Bürgertum“ wird als Motor der Revolution dargestellt, es handelt nach einem vorgefaßten Plan, von den Freimaurern entwickelt, dem „Stoßtrupp der Aufklärung“ (GEHL 1940, S. 118), oder den „Sturmtrupps der Revolution“ (VOLKWERDEN 1941, Klasse 4, S. 87), deren „letztes und höchstes Ziel aber war Abschaffung des bestehenden Staates“ (KUMSTELLER 1926, S. 100). Das Bürgertum zeigt „entschlossenen Willen“, dem sich der Hof „beugt“ (S. 101); es manipuliert auch die Massen: Am 14. Juli, gegen die Bastille, „wurden die Sensenmänner zum Kampf getrieben“, doch versteht es auch, seine Herrschaft gegen das politisch erstarkende „Kleinbürgertum“ und die „Arbeiter“ durchzusetzen: „Der Feind steht links!“ (S. 102). Der ganze Text des Buches ist von diesem voluntaristischen, militaristischen Duktus durchdrungen: eine Antizipation des nach 1933 so verbreiteten „schneidigen“ Stils.

Unter diesem Gesichtspunkt hatte das Werk keine Neubearbeitung nötig. Verändert wurden dagegen im wesentlichen Passagen, die zu sehr dem Zeitkolorit der Weimarer Republik verhaftet waren. So las man in der Ausgabe von 1926, daß die Massen, gelenkt durch „ihre Führer“, sich gegen den „Despotismus der neuen Herren“, „die Oligarchie der Beauftragten“ auflehnten (1926, S. 103). Der Wink mit dem Zaunpfahl war deutlich: Jeder hatte die Rätebewegung vom November 1918 und die Januar-Aufstände von 1919 gegen den „Rat der Volksbeauftragten“, die sozialdemokratische Regierung, vor Augen. Revolution in Frankreich 1789 = November-Revolution 1918 in Deutschland: Der Kaisererlaß von 1889 hatte nichts gefruchtet! In der Ausgabe von 1943 fiel die

Anspielung auf die „Beauftragten“ weg; sie war nicht mehr zeitgemäß. Zeitgemäßer war dagegen die abscheuerregende Schilderung des Terror-Regimes ROBESPIERRES (1926, S. 106); sie ist in der Ausgabe von 1943 gestrichen worden. Wahrscheinlich erinnerte das zum System erhobene Denunzianten- und Delatorentum der „Schreckensherrschaft“ allzusehr an die NS-Herrschaftspraktiken.

In einem zentralen Punkt war allerdings keine Anpassung an den neuverordneten Zeitgeist nötig: in der Rechtfertigung der Diktatur NAPOLEONS als Überwindung von Anarchie, Parteienhader und „Diktatur des Proletariats“ (1926, S. 105). Hier hatte KUMSTELLER in der Republik bereits so vorgearbeitet, daß er 1943 die Passagen fast wörtlich übernehmen konnte. NAPOLEON wird als „größtes Genie“ verherrlicht und dem „Chaos der Revolution“ gegenübergestellt (1943, S. 263). Auch an dem durchgängigen Franzosenhaß, der seinen Text imprägniert, änderte sich nichts; er kulminierte in der Darstellung der deutschen Nationalbewegung unter der NAPOLEONischen Besetzung. Der von ERNST WEYMAR (1961) als tragendes Bewußtseinsmoment deutscher Pädagogen im 19. Jahrhundert herausgearbeitete Sendungsgedanke in der Abwehrhaltung gegenüber dem modernen Frankreich wird bei KUMSTELLER (1926, S. 113) perpetuiert und pervertiert.

„Aber welches Volk sollte dann der Träger des Menschheitsgedankens werden, des Menschheitsgedankens, an dem die Welt genesen sollte? Kein anderes Volk als das Deutsche war dazu imstande. Dieses Volk durfte nicht untergehen, um der Menschheit willen, und um der Menschheit willen brauchte es daher zur Sicherung seiner Zukunft den nationalen Staat ... Er sollte geschaffen werden zum Kampf gegen das revolutionäre, das bonapartistische Frankreich, das mit seinem Streben nach Weltversklavung die geistige und sittliche Entwicklung der Menschheit hemmte. Hier Barbarei, dort Kultur!“ (S. 113). Die manifesten Feindbilder, in denen sich das ins frühe 19. Jahrhundert zurückgehende Erbfeinddenken fortsetzt, treten auch in VOLKWERDEN (1940, Klasse 7, S. 213) auf; dort ist vom „Machtinstinkt des kriegerischen Volkes“ der Franzosen die Rede.

In KUMSTELLERS Revolutionsdarstellung fehlte eigentlich nur ein Element, um stromlinienförmig perfekt im Sinne des Nationalsozialismus zu sein: die Rassenlehre. Der einzige eingestreute Satz: „Durch diese Hinrichtungen ist, wie durch die Hugenottenverfolgungen, vermutlich abermals der Anteil des nordischen Blutes im französischen Volke geschwächt worden“ (1943, Klasse 7, S. 261) wirkt in seiner Zusammenhanglosigkeit wie eine staatlich verordnete Pflichtübung, die wohl notwendig war, damit das Buch das amtliche Zulassungsverfahren passieren konnte. Denn die „Entnordnung Frankreichs in der Revolution“ (GEHL 1940, S. 118) wurde der offiziell leitende Gesichtspunkt für die Deutung des Themas im Nationalsozialismus. Durch den Telegrammstil dieser „deutschen Geschichte in Stichworten“ geriet die Darstellung zur Karikatur, und man fragt sich heute ernsthaft, ob billig denkende Menschen jemals diesen Unsinn für bare Münze nehmen konnten. Unter dem Stichwort „Jakobiner“ liest man bei GEHL (S. 119): „Revolutionärer Klub der Jakobiner unter Führung des Freimaurers ROBESPIERRE. Rote Mütze der Galeerensklaven und lange Hose. Gegen das besitzende Bürgertum, für die Republik. Auflehnung der westisch-östlichen Unterschicht gegen die nordisch bestimmte Oberschicht ... Revolutionsgerichte beseitigen 20000 Menschen der nordisch

bestimmten Oberschicht durch Guillotine. Dagegen Aufstände auf dem Land. Blutig niedergeschlagen, Zehntausende hingerichtet. Auch dem französischen Bauerntum wird nordisches Blut weithin entzogen“. Alle Neukonzeptionen folgen dieser Interpretation. Hier tritt der Gegensatz von „lateinischer Zivilisation“ und kultureller „Eigenart des Nordens“ hervor, die NAPOLEON unter Anknüpfung an die Machtpolitik des Römischen Reiches auszulöschen beansprucht (KUMSTELLER 1943, S. 269); zwischen Deutschland und Frankreich bildet sich eine „geistige Demarkationslinie“: Während Frankreich zu politischer Herrschaft aufstrebte, erhob sich in Deutschland der Geist in ungeahnte Höhen (S. 275); „Deutsches Fühlen“ steht gegen westlerische „Aufklärung“ (S. 288).

Die für die NS-Ideologie charakteristische Amalgamierung von Freimaurerei, Aufklärung und Judentum als Deutungsfigur für das Verständnis der Demokratien des 20. Jahrhunderts, speziell der Weimarer Republik, hatte im NS-Geschichtsbild seinen Ursprung in der Französischen Revolution. Zum Stichwort „Judentum“ schreibt GEHL (1940, S. 118): „Ihm kommt die Forderung nach Gleichheit aller Menschen zugute. Die von den Juden selbst gewählte Absonderung im Getto (sic!) gilt der Aufklärung als christliches ‚Vorurteil‘. Wer für ‚Befreiung‘ der Juden eintritt, gilt als besonders ‚aufgeklärt‘. Daher werden Juden mit Vorliebe in Logen aufgenommen, zumal diese ihre Entstehung auf Salomo zurückführen. Aus Freimaurerziel, eine ‚vernünftige‘ Weltordnung heraufzuführen, wird das jüdische Ziel, die von Jahwe verheißene Weltherrschaft zu erringen. . . In Frankreich haben die Freimaurer ihr Ziel erreicht“. Dieses Deutungsschema dringt in alle NS-Konzeptionen ein und gibt den Darstellungen der Französischen Revolution ihre unverwechselbare ideologische Prägung. Zum Dekret von 1792 über die Emanzipation der Juden schreibt VOLKWERDEN (1941 Klasse 4, S. 86): „Schon damals stellt sich die französische Demokratie auf den Standpunkt, daß nicht Rasse und Volkstum, sondern die Staatsangehörigkeit die Rechtsstellung des Menschen bestimmen“.

Schluß

Jedes Regime – Kaiserreich, Republik, Diktatur – stellte seine je besonderen Anforderungen an die Schulbücher, so daß sich jedesmal die Frage nach Kontinuität und Wandel der Schulbuchtexte bei der Analyse erneut gestellt hat. In der Summe ergibt sich, daß bei allen Variationen im einzelnen die *Kontinuität* in den Deutungsmustern vorwaltet: die scharfe Abgrenzung gegenüber den Ideen und dem Verlauf der Revolution; die affektgeladenen Werturteile; die Verurteilung und Zurechtweisung aller zeitgenössischen deutschen Versuche, der Französischen Revolution nicht nur positive Seiten abzugewinnen, sondern sie gar noch nach Deutschland verpflanzen zu wollen. Konstant ist auch das Bekenntnis aller Autoren zum starken Staat, bei dem allein das Gedeihen und Wohlergehen der Nation gut aufgehoben sei: Die Entgleisung der Revolution nach dem jähen Tod ihres einzigen Staatsmannes MIRABEAU ist den Autoren der Beweis dafür; und der von allen wegen der „Fremdherrschaft“ gehaßte NAPO-

LEON findet doch ihre Gnade, weil er die aus den Fugen geratene Entwicklung schließlich in die Bahnen einer neuen Ordnung zurückleitete. Die bei allen Autoren erkennbare Wahrnehmung der Französischen Revolution als Problem der Einheit von Staat und Nation – ein deutsches Problem! – zeigt, wie sehr sie den Normen ihrer eigenen Geschichte verpflichtet blieben. Gemeinsam ist ihnen auch – wenn man von wenigen markanten Ausnahmen absieht – die Ablehnung des Prinzips der Volkssouveränität; die Nation darf allenfalls partizipieren an einer im übrigen nicht in Frage gestellten „Staatssoveränität“. Das war die Lehre, die die Autoren aus der Bearbeitung des Themas für die Schüler gezogen haben.

Diese Lehre stellte sich nun allerdings als hochproblematisch heraus. Im Kaiserreich entsprach sie den herrschenden Verfassungsverhältnissen. Die Autoren standen somit auf dem Boden der Verfassung, wie wir heute sagen, und das ist vom Standpunkt rechtsstaatlichen Denkens auch in Ordnung. Doch stellte die Loyalität, zu der ganze Generationen der Jugend erzogen wurden, eine ungeheure Verantwortung für den Monarchen und die herrschenden Eliten im Staat dar. WILHELM II. wies in Wirklichkeit einige der staatsmännischen Defizite auf, die die Schulbuchautoren bei LUDWIG XVI. von Frankreich entdeckten. In ihrer Autoritätsergebenheit haben die Autoren ein Kapital an Vertrauensvorschuß gebildet, mit dem die Entscheidungsträger schlecht gewirtschaftet haben.

Es ist nun bemerkenswert, daß die Schulbuchautoren aus dem Zusammenbruch von 1918 nicht die Lehre im Sinne einer republikanischen Revision ihrer früheren Haltung zogen. In ihrem mehrheitlichen Beharren auf der Ablehnung, ja Verurteilung des Erbes von „1789“, das doch zu einer tragenden Grundlage der Weimarer Reichsverfassung geworden war, ließen sie jene Loyalität vermissen, die vorher, gegenüber dem Kaiserreich, die Regel war und die, als Loyalität der Republik, uns heutigen auch als verbindlich gilt. Die Autoren bereiteten damit den Boden für die Etablierung eines Regimes, in dem Geist und Macht in besonders eklatanter Weise auseinandertraten. Es ist bedrückend festzustellen, daß sich die Pädagogen in Deutschland massiv prostituierten, um von den NS-Machthabern überhaupt noch als Vertreter „des Geistes“ wahrgenommen zu werden. Die Autoren der NS-Schulbücher ließen sich herbei, ganze Passagen aus „Mein Kampf“ zu paraphrasieren oder direkt zu zitieren (so etwa in VOLKWERDEN 1941, 4. Klasse, S. 108) als absolute Autoritätsinstanz für die Auslegung der Geschichte. Sie begaben sich in die Rolle von Skribenten, die eine Vulgata unter das Volk brachten (RIEMENSCHNEIDER 1980, S. 408f.) und bewiesen damit, daß sie aus den Prinzipien der Französischen Revolution nun auch wirklich nichts gelernt hatten – *und daß aus ihren Prinzipien nichts gelernt werden sollte!*

Anmerkungen

- 1 Über die Darstellung der Französischen Revolution in deutschen Geschichtsbüchern der Weimarer Republik hat H. SPROLL eine längere Untersuchung abgeschlossen.

- Über den Gesamtzeitraum vom Kaiserreich bis zur Gegenwart ist eine Münsteraner Dissertation (A. KOPPETSCH) in Arbeit.
- 2 Ob dadurch auch eine veränderte Sicht der Französischen Revolution bewirkt wurde oder ob, was nicht ganz unwahrscheinlich ist, bereits das Scheitern der deutschen Revolution von 1848 die entscheidende, über 1871 hinaus fortdauernde Wende im Verständnis der Französischen Revolution bewirkt hatte, kann im Rahmen dieser Studie nicht beantwortet werden und muß späterer Forschung vorbehalten bleiben.
 - 3 In diesem wie in vielen anderen Punkten zeigt sich, wie intensiv die Schulbuchautoren dem historisch-politischen Denken HEINRICH VON SYBELS verpflichtet sind. Bereits sein Frühwerk weist eine intensive Rezeption der BURKESchen Betrachtungen über die Französische Revolution, aber auch des englischen Konstitutionalismus auf (DOTTERWEICH 1978, S. 137 ff.). Die dabei sich herausbildende Kontinuitätsidee, die die Legitimität der Revolution ausschloß, wurde zum ideologischen Fundament seiner Geschichte der Revolutionszeit, die von 1853 bis 1879 erschien und zahlreiche Auflagen erlebte (DOTTERWEICH 1978, S. 194–218, bes. 206 und 147 f.). Wenn SCHULIN (1988, S. 10) in ADALBERT WAHL „wohl den eigentlichen und typischen deutschen Revolutionshistoriker vom Wilhelminischen Kaiserreich bis zur Hitlerzeit“ sieht, so läßt sich für die Schulhistoriographie nachweisen, daß Generationen deutscher Schulbuchautoren vorzugsweise SYBELS Revolutionsgeschichte als Vorlage benutzt und ausgeschrieben haben. Auch GRAB (1983, S. 308) schätzt den Einfluß SYBELS als „Vorbild anderer Darstellungen“ hoch ein.
 - 4 Eine wichtige Neuerung ist, daß PINNOW Abbildungen in seine Bücher aufnimmt. Der Zeitraum 1789–1815 enthält 20 Illustrationen, die zumeist wichtige Ereignisse, wie die Erstürmung der Bastille oder die Hinrichtung des Königs, und bedeutende Persönlichkeiten der Revolutionszeit abbilden. Nur ein Franzose, „General BONAPARTE 1796“; dafür aber zahlreiche Deutsche, wie STEIN und „König FRIEDRICH WILHELM III. und Königin LUISE mit ihren Kindern“ in traulichem Interieur. Der Großteil der noch heute gängigen Schulbuchikonographie ist damals schon in die Bücher eingegangen. PINNOW behauptete: „Verfasser und Verlag dürfen für sich in Anspruch nehmen, daß sie vor 5 Jahren als erste in Geschichtsbücher für höhere Schulen Abbildungen aufgenommen haben“ (1932⁸, S. V). Für einen Historiker ist das der Beweis für ein erstaunlich kurzes Gedächtnis, hatte doch ANDRÄ seinen in vielen Auflagen erschienenen „Grundriß der Weltgeschichte für höhere Lehranstalten“ bereits ab 1882 mit Abbildungen zur Kunstgeschichte ausgestattet (FINKE 1988, Anh. I, S. 1–33).

Quellen

- ANDRÄ, J. C.: Grundriß der Geschichte für höhere Lehranstalten. Leipzig ¹1851, ¹⁹1891.
- BRETTSCHEIDER, H.: Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Teil III: Vom Westfälischen Frieden bis zur Gegenwart (Lehraufgabe der Oberprima). Halle 1894, ³1902, ¹⁰1921.
- ECKERTZ, G.: Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der deutschen Geschichte: Pensum der Tertia. Wiesbaden ¹³1884, ³⁰1926.
- GEHL, W.: Deutsche Geschichte in Stichworten. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Breslau 1940.
- HERBST, W.: Historisches Hilfsbuch für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschule III: Neuere Geschichte. Wiesbaden ⁸1882, ¹⁶1893 von O. JÄGER.

- KAWERAU, S.: Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher vor allem seit 1923. Berlin 1927.
- KUMSTELLER, B. in Verbindung mit U. HAACKE und B. SCHNEIDER: Geschichtsbuch für die deutsche Jugend: Oberstufe 3. Teil. Leipzig 1926.
- KUMSTELLER, B./HAACKE, U./SCHNEIDER, B.: Geschichtsbuch für die deutsche Jugend. Klasse 7, Leipzig ²1943.
- LEHRPLÄNE UND LEHRAUFGABEN für die höheren Schulen in Preußen von 1901 nebst den Bestimmungen für die Versetzungen und Prüfungen. 6. Abdruck, Halle 1910.
- MÜLLER, D.: Geschichte des deutschen Volkes in kurzgefaßter, übersichtlicher Darstellung zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung. Berlin ³1871.
- NEUBAUER, F.: Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. 5. Teil: Vom Westfälischen Frieden bis auf unsere Zeit. (Oberprima) Halle ⁶1905, ¹⁰1909, ¹⁶1914, ¹⁷1915.
- PINNOW, H.: Deutsche Geschichte vom Westfälischen Frieden bis zum Wiener Kongreß. Ausgabe A. (Teubners Geschichtliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten. Geschichtsbuch für die Mittelstufe.) Leipzig/Berlin ⁸1932.
- PÜTZ, W.: Grundriß der Geschichte für die mittleren Klassen der höheren Lehranstalten. Koblenz ⁹1871.
- RICHTLINIEN für einen Lehrplan der deutschen Oberschule und der Aufbauschulen. (Weidmannsche Taschenausgaben von Verfügungen der preußischen Unterrichtsverwaltung, Heft 6). Berlin ³1925.
- SCHNABEL, F. u. a.: Geschichte der Neuzeit. (Teubners Geschichtliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten. Grundriß der Geschichte für die Oberstufe) Leipzig/Berlin ⁷1932.
- SYBEL, H. v.: Geschichte der Revolutionszeit von 1789–1800. 5 Bände, Düsseldorf 1853–1879, ²1859, ³1865, ⁴1877; Neuausgabe 1882; „Wohlfeile Ausgabe“ in 10 Bänden, 1897–1900.
- VOLK UND FÜHRER. Deutsche Geschichte für Schulen, hrsg. v. D. KLAGGES. Ausgabe für Oberschulen und Gymnasien, Klasse 4: Preußen gestaltet das Reich. Frankfurt/M. ²1941; Klasse 7: Deutsches Ringen um Lebensraum, Freiheit und Einheit. Frankfurt/M. ²1943.
- VOLKWERDEN der Deutschen. Geschichtsbuch für höhere Schulen, herausgegeben von M. EDELMANN und L. GRUENBERG, Klasse 4: Deutsche Geschichte von 1648–1871. Leipzig/Berlin ³1941; Klasse 7: Von der deutschen Ostsiedlung bis zu den Anfängen Bismarcks. Leipzig/Berlin 1940.

Literatur

- BOUVIER, B. W.: Französische Revolution und deutsche Arbeiterbewegung. Die Rezeption des revolutionären Frankreich in der deutschen sozialistischen Arbeiterbewegung von den 1830er Jahren bis 1905. Bonn 1982.
- BUELTZINGSLOEWEN, I. v.: A propos du centenaire de 1789: Imaginaire politique et écriture de la Révolution dans l'Allemagne du XIXe siècle. In: Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine 36 (1989), S. 68–82.
- DOTTERWEICH, V.: Heinrich von Sybel. Geschichtswissenschaft in politischer Absicht 1817–1861. (Schriftenreihe der Hist. Komm. bei der Bayer. Akad. d. Wiss., Band 16). Göttingen 1978.
- FAULENBACH, B.: Ideologie des deutschen Weges. Die deutsche Geschichte in der Historiographie zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus, München 1980.
- FENSKE, H.: Die Deutschen und der Krieg von 1870/71: Zeitgenössische Urteile. In:

- LEVILLAIN, P./RIEMENSCHNEIDER, R. (Hrsg.): Der Krieg von 1870/71 und seine Folgen. (Pariser Historische Studien. Hrsg. vom Dt. Histor. Institut Paris) 1989, im Druck.
- FINKE, M.: Geschichtsdidaktische Konzeptionen von deutschen Schulgeschichtsbüchern und deren Verbreitung im 19. Jahrhundert. Masch. Ms., Münster 1988.
- GRAB, W.: Französische Revolution und deutsche Geschichtswissenschaft. In: Voss, J. (Hrsg.): Deutschland und die Französische Revolution. (Beihefte der Francia. Hrsg. vom Dt. Histor. Inst. Paris, Bd. 12). München/Zürich 1983, S. 301–322.
- HABERMAS, J.: Abkühlung einer großen Idee. Ist der Herzschlag der Revolution zum Stillstand gekommen? In: 1789–1989. Beilage der „Frankfurter Rundschau“ zum 200. Jahrestag der Französischen Revolution, 15. Juli 1989, S. B 1.
- HINTZE, H.: Staatseinheit und Föderalismus im alten Frankreich und in der Revolution (1927). Nachdruck mit einer Einl. von R. REICHARDT. Frankfurt/M. 1989.
- JACOBMEYER, W.: Mentalitätsgeschichtliche Strukturen im Lutherbild deutscher Schulgeschichtsbücher 1860–1942. In: Internationale Schulbuchforschung 6 (1984), S. 5–16.
- JEISMANN, K.-E.: Das preußische Gymnasium und das Geschichtsbewußtsein im 19. Jahrhundert. In: DERS.: Geschichte als Horizont der Gegenwart. Über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive. Hrsg. v. W. JACOBMEYER/E. KOSTHORST. Paderborn 1985, S. 159–179.
- MICHAEL, B./SCHEPP, H.-H.: Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. und 20. Jahrhundert. Band 1, Frankfurt 1973.
- MIROW, J.: Das alte Preußen im deutschen Geschichtsbild seit der Reichsgründung. Berlin 1981.
- ORY, P.: Le Centenaire de la Révolution française. La preuve par 89. In: NORA, P. (Hrsg.): Les lieux de mémoire. Bd. I: La République. Paris: Gallimard 1984, S. 523–560.
- PINGEL, F.: Geschichtslehrbücher zwischen Kaiserreich und Gegenwart. In: LEIDINGER, P. (Hrsg.): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Stuttgart 1988, S. 242–260.
- REICHARDT, R.: Von der politisch-ideengeschichtlichen zur sozio-kulturellen Deutung der Französischen Revolution. Deutschsprachiges Schrifttum 1946–1988. In: Geschichte und Gesellschaft 15 (1989), S. 115–143.
- RIEMENSCHNEIDER, R.: L'enseignement de l'histoire, en Allemagne, sous le „III^e Reich“. In: FRANCIA 7 (1979), S. 401–428.
- RIEMENSCHNEIDER, R.: Das Geschichtslehrbuch in der Bundesrepublik. Seine Entwicklung seit 1945. In: K. BERGMANN/G. SCHNEIDER (Hrsg.): Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500 bis 1980. Düsseldorf 1982, S. 295–312.
- SATTLER, R. J.: Die Französische Revolution in europäischen Schulbüchern. Eine vergleichende Schulbuchanalyse. (Schriftenreihe des Internationalen Schulbuchinstituts, Bd. 4). Braunschweig 1959.
- SCHALLENBERGER, E. H.: Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit. Eine vergleichende Schulbuchanalyse deutscher Schulgeschichtsbücher aus der Zeit von 1888 bis 1933. Ratingen 1964.
- SCHNEIDER, G.: Der Geschichtsunterricht in der Ära Wilhelms II. (vornehmlich in Preußen). In: K. BERGMANN/G. SCHNEIDER (Hrsg.): Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Düsseldorf 1982, S. 132–189.
- SCHÖNEMANN, B.: Nationale Identität als Aufgabe des Geschichtsunterrichts nach der Reichsgründung. In: Internationale Schulbuchforschung 11 (1989), S. 107–127.
- SCHULIN, E.: Die Französische Revolution. München 1988.

- SIEBURG, H. O.: Frankreich und Deutschland in der Geschichtsschreibung des 19. Jahrhunderts, 1848–1871. (Veröff. d. Inst. f. Europ. Gesch. Mainz, Bd. 17). Wiesbaden 1958.
- VOSS, J.: Schlözer und Frankreich. In: A. FINCK/G. GRÉCIANO (Hrsg.): Germanistik aus interkultureller Perspektive. Strasbourg 1988, S. 93–105.
- WAGNER, M.: Die Französische Revolution in der deutschen Geschichtswissenschaft seit 1945. In: AHF-Jahrbuch 1986. München 1987, S. 31–35.
- WAGNER, M.: Vendée-Aufstand und Chouannerie im Lichte der neueren Forschung. In: FRANCIA 15 (1987), S. 733–754.
- WEYMAR, E.: Das Selbstverständnis der Deutschen. Ein Bericht über den Geist des Geschichtsunterrichts der höheren Schulen im 19. Jahrhundert. Stuttgart 1961.

Anschrift des Autors:

Dr. Rainer Riemenschneider, Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Celler Straße 3, 3300 Braunschweig.